

Drewek, Peter

Einführung in den Themenschwerpunkt: "Bildungswesen" und Schulsystem in Deutschland. Aspekte der Begriffstradition und Grundzüge des institutionellen Strukturwandels im 19. und 20. Jahrhundert

Müller, Detlef K. [Hrsg.]: *Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Eine Einführung in das Studium. Köln ; Weimar ; Wien : Böhlau 1994, S. 225-233*



Quellenangabe/ Reference:

Drewek, Peter: Einführung in den Themenschwerpunkt: "Bildungswesen" und Schulsystem in Deutschland. Aspekte der Begriffstradition und Grundzüge des institutionellen Strukturwandels im 19. und 20. Jahrhundert - In: Müller, Detlef K. [Hrsg.]: *Pädagogik, Erziehungswissenschaft, Bildung. Eine Einführung in das Studium. Köln ; Weimar ; Wien : Böhlau 1994, S. 225-233* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-15306 - DOI: 10.25656/01:15306

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-15306>

<https://doi.org/10.25656/01:15306>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Peter Drewek

11. EINFÜHRUNG IN DEN THEMENSCHWERPUNKT: „BILDUNGSWESEN" UND SCHULSYSTEM IN DEUTSCHLAND

Aspekte der Begriffstradition und Grundzüge des institutionellen
Strukturwandels im 19. und 20. Jahrhundert

Führt die traditionsreiche Geschichte des deutschen Bildungsbegriffs auf die herausragenden neuhumanistischen Konzeptionen des frühen 19. Jahrhunderts zurück, wird der Bildungsbegriff erst etwa einhundert Jahre später, am Beginn des 20. Jahrhunderts, durch den jetzt im allgemeinen Sprachgebrauch auftretenden Begriff des „Bildungswesens" nicht nur auf die Gesamtheit der öffentlichen Erziehungs- und Unterrichtsinstitutionen, sondern auch auf außerschulische Bereiche übertragen. Durch den Terminus „Bildungswesen" wird die Idee einer mehr oder weniger geschlossenen organischen Einheit der nach ihrer jeweiligen historischen Entstehung, sozialen Bedeutung und Zielsetzung voneinander unterschiedenen institutionellen und außerinstitutionellen Felder der Bildung betont. Der Bildungshistoriker FRIEDRICH PAULSEN schreibt 1906 unter dem Titel „Das Bildungswesen und seine Faktoren":

„Träger des Bildungswesen im allgemeinen Sinne des Wortes ist die Gesellschaft. Die Gesellschaft als Kulturgemeinschaft ist die Inhaberin des Kulturbesitzes, um dessen Erhaltung und Steigerung durch Einbildung in die folgende Generation es sich bei aller Bildung handelt. In letzter Absicht ist es die Menschheit selbst, die alle ihr neu zuwachsenden Glieder in die große Gemeinschaft ihres geistig-geschichtlichen Lebens hinein erzieht: ist doch kein Volk, was es ist, allein aus sich selbst geworden, sondern hat in tausendfältiger Berührung mit seiner geschichtlichen Umgebung seinen Lebensinhalt geschaffen. Die beiden großen Formationen, worin die Gesellschaft die Aufgabe der Erziehung und Bildung des Nachwuchses löst, sind die *Familie* und die *Schule*. Es sind nicht die einzigen: außer durch die häusliche Erziehung und den schulmäßigen Unterricht wirkt die Gesellschaft durch tausend Mittel und Wege formend und bildend auf das sich entwickelnde Leben der Jugend ein. Straße und Spielplatz, Werkstatt und Wirtshaus, Zeitungen und Bücher, Theater und Schaustellungen, Gesellschaften und Vereine, Kirche und Predigt, alles was auf die öffentliche Meinung und durch sie wirkt, formt von frühester Jugend an die Empfindung und das Urteil, die Anschauungen und den Willen. Und zuletzt übt noch die Erziehung der männlichen Jugend für das Heer und durch das Heer einen höchst bedeutsamen Einfluß. Indessen finden alle diese Einwirkungen, abgesehen von der militärischen Erziehung, die aber wieder, wenigstens in unseren Verhältnissen, außerhalb des Rahmens der eigentlichen Jugendbildung liegt, mehr zufällig und gelegentlich statt. Und so bleiben die eigentlichen Träger der Erziehung das Haus und die Schule" (PAULSEN 1906, S. 57f.).

Als Konsequenz seiner Auffassung, die „Aufgabe der Erziehung und Bildung des Nachwuchses“ als „Erhaltung und Steigerung“ des „Kulturbesitzes“ der Gesellschaft — als kulturelle Reproduktion — zu begreifen, definiert Paulsen zwar noch „Haus“ und „Schule“ als die „eigentlichen Träger der Erziehung“. Es gelingt ihm mit dieser Definition aber — angesichts der „tausend Mittel und Wege“, durch die die Gesellschaft „formend und bildend auf das sich entwickelnde Leben der Jugend einwirkt“ — nicht mehr, die genauen Grenzen des Bildungswesens zu bestimmen. Als der Begriff des Bildungswesens in seiner historischen Entwicklung in den öffentlichen Sprachgebrauch eintritt, entspricht ihm kein fest umrissenes Terrain bestimmter Einrichtungen; er umfaßt vielmehr die Gesamtheit von Bildungsinstitutionen und -prozessen unter einem eher kulturell integrierend als sozial differenzierend benutzten Begriff von Bildung. Nicht zufällig wird die ungenaue und weiter ausgreifende Bezeichnung der „Faktoren“ statt der weitaus präziseren der Institutionen des Bildungswesens gewählt. Während mit dem Begriff des Bildungswesens die universelle Gegenwart von Bildungsvorgängen im Prozeß der Aneignung des gesellschaftlichen Kulturbesitzes in den Vordergrund gestellt wird, verhindert gerade dieser Akzent die distinkte Fassung der sozialen Organisationsformen der Bildung. In einer für das frühe 20. Jahrhundert nicht untypischen Überhöhung des Bildungsbegriffs werden in den zeitgenössischen Darstellungen des Bildungswesens gerade auch die Schulen neben Museen, Ausstellungen, Theater, Musik, Buch etc. als „Bildungsmittel“ gefaßt.

Diese Definition geht über die zuvor geläufigen funktionsorientierten Bezeichnungen der Schule weit hinaus. Bildungsbegriff und schulische Institutionen werden im Verlauf des 19. Jahrhunderts sprachlich klar voneinander unterschieden. Die Bildungstheorie des frühen 19. Jahrhunderts spricht vom „Schulwesen“, von „Elementarunterricht“, „Schulunterricht“ und „Universitätsunterricht“ und bezeichnet ihren Zusammenhang als „Organisation der Schulen“ (HUMBOLDT), die Erziehungstheorie redet in gleicher Terminologie von der „Organisation der Erziehungseinrichtungen“ (für „das Knabenalter“) und bezeichnet diese als „Volksschule“, „Bürgerschule“ und „Gelehrtenschule“ (SCHLEIERMACHER). Beide verwenden aber nicht den integrierenden Begriff des Bildungswesens. Erziehung und Bildung sind im frühen 19. Jahrhundert Zentralbegriffe der theoretischen Reflexion. Sie werden konstruktiv wie problematisierend, aber keineswegs positiv etikettierend auf das öffentliche Schul- und Hochschulwesen übertragen. Das Bewußtsein einer noch konstruktiv zu nutzenden Differenz zwischen wissenschaftlicher Theoriebildung und den jeweils existierenden Organisationsformen von Erziehung und Unterricht dokumentiert ein Sprachgebrauch, in dem die Gesamtheit derjenigen Institutionen, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts als „Faktoren“ des Bildungswesens und „wichtigste Bildungsmittel“ gelten, nüchtern als Unterrichtseinrichtungen bezeichnet werden. Obwohl die programmatische Bedeutung des Bildungsbegriffs während des 19. Jahrhunderts wenn auch nicht aufgegeben, so doch schwächer geworden und relativiert worden ist und es gegen Ende des Jahrhunderts immer häufiger zu

Wortkombinationen mit dem Begriff Bildung kommt, fehlt — von wenigen Ausnahmen wie L. v. Stein abgesehen — im wissenschaftlichen wie im allgemeinen öffentlichen Sprachgebrauch — so z. B. durchgängig in den großen Konversationslexika des 19. Jahrhunderts — der Terminus „Bildungswesen“.

Während der Begriff des Bildungswesens am Beginn des 20. Jahrhunderts mit dem Akzent der kulturellen Einheit faktisch völlig heterogener, ja disparater Institutionen wie etwa dem Volksschulwesen und den Universitäten eine idealisierende und verbindende Funktion erhält, löst die in der Weimarer Republik etablierte Universitätspädagogik gerade diesen Vermittlungsversuch zwischen Bildung und Institutionen wieder auf. Im ersten Band des für die Pädagogik dieser Zeit repräsentativen „Handbuch(s) der Pädagogik“ mit dem Titel „Die Theorie und die Entwicklung des Bildungswesens“ von 1933 werden drei Hauptabschnitte unterschieden: „Die Theorie der Bildung“, „Die Geschichte der Bildung und ihrer Theorie“ und „Die Entwicklung der Bildungsorganisation und ihr gegenwärtiger Zustand in Deutschland“. Nur der letzte, fast als Anhang zu verstehende Abschnitt betrifft unter der schon abwertend zu verstehenden Bezeichnung der „*Bildungsorganisation*“ (Hervorhebung v. Verf.) die Schulentwicklung. Während außerhalb der Pädagogik der Begriff des Bildungswesens im weiteren Verlauf des 20. Jahrhunderts — von den Nationalsozialisten gemieden, die die Schule als „Teil der nationalsozialistischen Erziehungsordnung“ verstanden — weiter fortbestand, wurde er innerhalb der philosophischen und wissenschaftlichen Traditionen einer Kulturpädagogik, aus denen er unmittelbar zu Beginn des 20. Jahrhunderts zunächst hervorgegangen war, bald darauf fallengelassen.

Der ursprünglich eher pathetisch formulierte — und deshalb zugleich fragile wie ideologiefällige — konzeptionelle Gehalt des Begriffes „Bildungswesen“ wurde in der deutschen Pädagogik weder rational gefüllt noch thematisch durchgehalten. Gleichzeitig sind diejenigen Institutionen, die in diesem Begriff zusammengehalten werden sollen — vor allem Familie und Schule — in jeweils eigener historisch-sozialer Dynamik im Verlauf des 20. Jahrhunderts auseinandergefallen. Während schon zu Paulsens Zeit die Verteilung des sozialen Gewichts von Haus (Familie) und Schule als den beiden wichtigsten Faktoren des Bildungswesens sich aufgrund ihrer Bedeutung für Berufszugang und -karriere bereits eindeutig zugunsten der Schule entwickelt hatte, nimmt diese Diskrepanz in der weiteren Entwicklung eher noch zu. Breite Strömungen der deutschen Pädagogik beziehen sich gegenüber diesen grundlegenden Veränderungen des sozialen Stellenwerts der Schule indessen auf z. T. diffus erscheinende Reformbewegungen, die eine häufig nur vordergründig reflektierte Institutionenkritik, oft auch eine allgemeine antiinstitutionelle Ausrichtung charakterisiert. Unabhängig von diesen besonderen Rezeptions- und Verarbeitungsformen des historisch-sozialen Wandels der institutionellen Konstellation von Familie und Schule ist das breite Spektrum der „Faktoren“ des Bildungswesens im Verlauf des 20. Jahrhunderts kontinuierlich weiter im Sinne einer wachsenden Bedeutung der öffentlichen Erziehungs- und Unterrichtsinstitutionen umstrukturiert worden. In diesem Rahmen haben die Schulen und Hochschulen ein

gesellschaftliches Gewicht erhalten, das die übrigen Bereiche des Bildungswesens zunehmend relativiert hat. So werden im „Strukturplan für das Bildungswesen“ des Deutschen Bildungsrates von 1970 „neben der Schule die Familie und Freundschaften, Vereine und Gruppen (. . .) Fernsehen, Funk, Film und Presse, Volkshochschulen und vielleicht auch noch (. . .) (der) private Unterricht“ als Bereiche des Bildungswesens wohl mitgenannt, ohne indessen in ihrer spezifischen Bedeutung reflektiert oder strukturell gewichtet zu werden. (DEUTSCHER BILDUNGSRAT, S. 26ff.) Besonders die gerade zu Beginn des 20. Jahrhunderts im Begriff des Bildungswesens hervorgehobene — und problematisierte — Rolle des „Hauses“, der Familie, spielt heute keine oder nur noch eine untergeordnete Rolle. Gerade nach der idealisierenden Explikation des Begriffs des Bildungswesens zu Beginn dieses Jahrhunderts hat sich gezeigt, daß die Entwicklung der Schulen und Hochschulen weniger aus einer verklärenden Instrumentalisierung als „Bildungsmittel“ im Prozeß der kulturellen Reproduktion zu verstehen, sondern nur im Kontext ihrer sozialen Voraussetzungen und Funktionen zu erklären ist. Diese Perspektive wird heute mit dem Begriff des *Bildungssystems* eingeholt, der — gegenüber dem des *Bildungswesens* und seinen *Faktoren* — in erster Linie die innere Systematik der *Institutionen* und ihre Organisationsprinzipien in den Vordergrund rückt.

Die in ihrer modernen Gestalt auf die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert zurückgehende äußere Organisationsform der deutschen Schule kennzeichnet zunächst — und darin weitgehend übereinstimmend mit den anderen westeuropäischen Gesellschaften — die Dualität von niederem und höherem Schulwesen. Wenngleich in weitreichenden Plänen einer umfassenden

preußischen Reformära am Beginn des 19. Jahrhunderts konzipierte, eine nach horizontalen Stufen gegliederte allgemein- (und nicht berufs-)bildende Schule für alle Schüler entworfen worden war, blieben die strukturellen Unterschiede zwischen elementarer Schulerziehung und gelehrtem Unterricht bis weit in das 20. Jahrhundert hinein — wenn auch in abgewandelten Formen — für die deutsche Schulentwicklung bestimmend. Aufseiten der Volksschule ist das 19. Jahrhundert durch die zunehmende Durchsetzung der noch auf das vorausgehende Jahrhundert zurückgehenden Schulpflichtbestimmungen, die Ausbildung ihrer inneren Strukturen (Entstehung mehrklassiger Systeme, Entwicklung und Normierung von Lehrplänen, partielle Verbesserung der Unterrichtsmethoden) sowie die wachsende Professionalisierung der Lehrerschaft charakterisiert. Diese Entwicklungen können jedoch kaum darüber hinwegtäuschen, daß die Volksschule trotz solcher strukturellen und dabei auch qualitativen Verbesserungen stets — meist gegensätzlichen — politischen Ansprüchen von Monarchie, Kirchen, Parteien und nicht zuletzt der Lehrerverbände selbst ausgesetzt gewesen war. Wäre es auch vorschnell, von diesen in der Regel eindeutig formulierten Ansprüchen auf einen entsprechend hohen Grad ihrer tatsächlichen Wirksamkeit zu schließen, dokumentieren sie doch zumindest die geringe soziale Autonomie der Volksschule des 19. Jahrhunderts.

Es sind zwei Kriterien, durch die das Elementarschulwesen scharf von den höheren Unterrichtsanstalten unterschieden ist. Einmal ist dies deren wissenschaftsorientiertes, zunächst durchgängig altsprachlich geprägtes Curriculum der in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts noch unter ganz unterschiedlichen Bezeichnungen wie Lateinschule, Gelehrtenschule, Gymnasium auftretenden Schulen für die männlichen Jugendlichen mit einer über die amtlichen Schulpflichtbestimmungen hinausreichenden Kursdauer. Zum anderen vermitteln diese Schulen Zertifikate, die zum Eintritt in höherwertige Berufslaufbahnen des öffentlichen Dienstes sowie in vergleichbare Berufskarrieren im privaten Handel und Gewerbe, schließlich insbesondere zur Zulassung zum Hochschulstudium berechtigen. Dieses zweite Kriterium trifft jedoch zunächst keineswegs auf alle Institutionen der höheren Bildung zu. Mit den (preußischen) Abiturédikten aus dem ersten Drittel des 19. Jahrhunderts, deren Anforderungen auf den gymnasialen Lehrplan standardisierend zurückwirken, beginnt sich ein Teil der höheren Schulen vom Gros der übrigen Latein- und Gelehrtenschulen abzuheben und eigenständig zu profilieren. Trotz dieser Differenzierungen muß das höhere Schulwesen jedoch bis weit über die Mitte des 19. Jahrhunderts hinaus als „Konglomerat“ höherer Lehranstalten beschrieben werden, das erst im Verlauf des letzten Jahrhundertdrittels zu einem *System* höherer Schulen ausgeformt wird.

Dieser *Systembildungsprozeß* folgt keineswegs primär pädagogischen Gesichtspunkten. Vielmehr spielt dabei die soziale Wertigkeit der von den höheren Anstalten vermittelten Abschlüsse und Berechtigungen eine entscheidende Rolle. Hatte sich das preußische Gymnasium bereits in der ersten Jahrhunderthälfte als die dominierende Schulform unter den höheren Lehranstalten durchgesetzt, sind es in der zweiten Jahrhunderthälfte vor allem die in ihrem Lehrplan an den „Realien“ naturwissenschaftlicher und neusprachlicher Stoffe orientierten Anstalten, von denen die Forderung nach gleichberechtigter Anerkennung neben den humanistischen Schulen erhoben wurde. Diese Frage der Anerkennung konzentriert sich auf die Zulassung der Abiturienten dieser realistisch geprägten höheren Schulen zum Universitätsstudium. Die Bildungsgeschichte des 19. Jahrhunderts und besonders ihre Entwicklung im Verlauf seiner beiden letzten Jahrzehnte ist häufig als „Kampf“ zwischen „Humanismus“ und „Realismus“ als differenter Bildungsprinzipien stilisiert worden (vgl. z. B. ALBISETTI 1983). Tatsächlich handelt es sich aber nur vordergründig um eine im engeren Sinn bildungstheoretische Kontroverse. Dahinter standen vielmehr Probleme der sozialen Integration im Verlauf des 19. Jahrhunderts z. T. neu entstandener sozialer Gruppen in die karriererelevanten Sektoren des öffentlichen höheren Schulwesens. In einer stark typisierenden Interpretation der Bildungsgeschichte des 19. Jahrhunderts ist betont worden, daß die höheren Unterrichtsanstalten bis weit über die Jahrhundertmitte hinaus als Schulen mit sozial heterogener Klientel zu bewerten sind, die — entgegen späteren Ideologien — keineswegs als Eliteanstalten sozialen Aufstieg verhindert, sondern ihn im Gegenteil über lange Zeiträume hinweg strukturell ermöglicht haben. Hierzu trugen teils flexi-

ble, der Leistungsfähigkeit der Schüler entsprechende Formen der Unterrichtsorganisation, teils der lange Zeit übliche Frühabgang vor Erreichen des Abiturs bei, der hier noch nicht als Schulversagen stigmatisiert wurde und zum Aufstieg in mittlere und gehobene Berufspositionen führte. Im Zuge der Reform des höheren Schulwesens im Verlauf des letzten Drittels des 19. Jahrhunderts treten diese Strukturmerkmale (sozial heterogenes Klientel; flexible Unterrichtsorganisation; Förderung gesellschaftlichen Aufstiegs) im Kontext des jetzt konstituierten höheren Schulsystems zurück (MÜLLER 1977). Dieses kennzeichnet jene dreigliedrig vertikale Struktur typendifferenzierter höherer Schulen, die in der alten Bundesrepublik erst mit der Enttypisierung der gymnasialen Oberstufe 1972 reformiert worden ist. Zu den seit Beginn der 20. Jahrhunderts nunmehr weitgehend gleichberechtigten höheren Unterrichtsanstalten zählen das (altsprachliche) Gymnasium, das (neusprachliche) Realgymnasium und die (mathematisch-naturwissenschaftliche) Oberrealschule. Die Gleichstellung dieser drei nun allgemein zum Universitätsstudium berechtigenden Anstalten ist jedoch insofern relativ, als die verschiedenen Sprachenfolgen (und damit der zeitliche Kursumfang der verschiedenen alten Sprachen) die unterschiedlichen Abiturientengruppen der einzelnen Schultypen nicht zu jedem Fakultätsstudium berechtigen (MÜLLER/ZYMEK 1987). Das 20. Jahrhundert kennt einen fortgesetzten äußeren Differenzierungsprozeß des höheren Schulsystems, der immer wieder in einer schwer zu überschauenden Fülle von Schultypen mündet.

Im Unterschied zu den vergleichsweise offeneren Strukturen des Schulwesens des 19. Jahrhunderts ist die sozial-reproduktive, Mobilität erschwerende Funktion des Bildungssystems seit dem beginnenden 20. Jahrhundert hervorgehoben worden, dessen Schülerpopulation insbesondere in den altsprachlichen Traditionsanstalten zudem zunehmend an sozialer Homogenität gewonnen hat. Erscheint die Reform des höheren Schulwesens im ausgehenden 19. und frühen 20. Jahrhundert so vor allem als Stabilisierung der Bildungsinteressen der traditionell privilegierten akademischen Berufsgruppen, die durch die Gleichstellung der durch ihr geringeres Prestige wie ihre eingeschränkten Berechtigungen nachgeordneten neuen Gymnasialtypen realisiert worden ist, bedeutet dies für die folgenden Entwicklungsschritte jedoch keineswegs eine Unterbrechung der historisch expansiven Dynamik des Bildungssystems. Die auf Geburtenwachstum beruhende Expansion der Schülerzahlen insgesamt überlagert auch im Verlauf des 20. Jahrhunderts die Tendenz, anstelle der Volks- als Pflichtschule Laufbahnen in weiterführenden Schulen wahrzunehmen. Nicht allein der demographische, sondern vor allem der soziale Druck auf höherwertige Bildungskarrieren, wie er durch die nun noch stärker verfestigte Verzahnung zwischen Bildungs- und Beschäftigungssystem zum Ausdruck kommt, wird durch Modifikationen der in ihrem Kern nicht nur weiter erhaltenen, sondern sogar stabilisierten vertikalen Struktur des deutschen Bildungssystems aufgefangen. Diese Modifikationen betreffen die Einführung der für alle Schüler gemeinsamen Grundschule, die weitere Ergänzung der Sekundarschulen durch Einführung neuer „mittlerer“ Typen — beides in der Weimarer Republik —, die noch im

Kaiserreich erfolgte Institutionalisierung des höheren Mädchenschulwesens, schließlich die Etablierung des Berufsschulwesens in den dreißiger Jahren.

Politische Zäsuren haben im Verlauf des 20. Jahrhunderts zwar nachdrücklichen Einfluß auf die expliziten Sozialisations- und Unterrichtsziele der Schulen, auf die Organisation des Schullebens und die Praktiken des Schulalltags gehabt — die vertikal differenzierte Struktur des deutschen Bildungssystems blieb demgegenüber jedoch im Prinzip erhalten. So wäre es verfehlt, den Einfluß der nationalsozialistischen Schulpolitik auf die verwirrende Differenziertheit des höheren Schulsystems am Ende der Weimarer Republik zu überschätzen. Statt zu der hier beanspruchten Vereinheitlichung kommt es während der dreißiger Jahre lediglich zu einer Strukturreform, mit der die Bezeichnungen hochdifferenzierter Organisationsformen unter dem Begriff der Deutschen Oberschule zusammengefaßt werden, ohne in die faktisch bestehenden Strukturen effektiv einzugreifen. Die nationalsozialistische Erziehungspolitik, die auch die Existenz des altsprachlichen Gymnasiums nicht grundsätzlich in Frage gestellt hat, suchte für ihre irrationalen Zielsetzungen ihre Wirkungsbereiche mit der Hitlerjugend (HJ) und dem Bund Deutscher Mädchen (BDM) gerade außerhalb der schulischen Institutionen. — Die für die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts sowie für die alte Bundesrepublik charakteristische Entwicklung des Bildungssystems betrifft damit weniger die immer wieder geforderten einschneidenden Strukturreformen als eine — von demographischen Faktoren und Entwicklungen innerhalb des Beschäftigungssystems nicht unbeeinflusste — weitgehend kontinuierliche Zunahme der Schülerzahlen an weiterführenden Schulen sowie — besonders nach 1960/70 — der Studenten an wissenschaftlichen Hochschulen.

Vor dem Hintergrund dieses die verschiedenen politischen Systeme übergreifenden Strukturwandels des deutschen Bildungssystems im 20. Jahrhundert erscheint seine Geschichte in den Westzonen und in der alten Bundesrepublik als Schlußphase einer langfristigen Gesamtentwicklung, deren Anfänge in das 19. Jahrhundert zurückreichen. Innerhalb der dualen Struktur des deutschen Schulwesens hatten sich zuerst die höheren Unterrichtsanstalten zu einem festen, hierarchisch strukturierten System ausgebildet. An diese auch für das 20. Jahrhundert bestimmend gebliebene vertikale Grundstruktur des Sekundarunterrichts (Volksschule, Mittelschule, Gymnasium) schließt sich die Schulentwicklung in Westdeutschland nach 1945 wieder an. Entgegen den bildungspolitisch restaurativen Intentionen der Nachkriegszeit gelingt es jedoch nicht, den zunehmend eigendynamischen Expansionstrend bei den weiterführenden Schulen einzuschränken. Im Unterschied zur Geschichte des öffentlichen Schulsystems in der alten Bundesrepublik folgt die Schulentwicklung der DDR den ebenfalls teils auf das 19. Jahrhundert, vor allem aber auf die Weimarer Republik zurückgehenden Einheitsschulkonzeptionen. Doch auch hier kommt es — spätestens in den fünfziger Jahren — zu Verzerrungen und Verfestigungen sowie zur Entstehung neuer sozialer Eliten innerhalb und durch ein offenbar nur vermeintliches Einheitsschulsystem.

Rationalisierung, Bürokratisierung und Verrechtlichung des Schulsystems, wie sie sich in geradezu zwangsläufiger Konsequenz aus seiner engen Verzahnung mit dem Berufs- und Beschäftigungssystem ergeben (und in der Pädagogik nicht selten durchaus überzogen beschrieben worden sind), haben seit dem ausgehenden 19. Jahrhundert immer wieder zu pädagogischen Gegen- und Reformbewegungen geführt, von denen alternative Schulmodelle entwickelt wurden. So wirken auch hier Traditionen des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts bis zur Gegenwart nach. Stellenwert und Einfluß der Alternativschulmodelle sind in der deutschen Bildungsgeschichte nicht zu unterschätzen. Im Zuge der Bildungsexpansion und -reform nach dem Zweiten Weltkrieg hat sich die in Deutschland traditionell starre Beziehung zwischen sozialer und beruflicher Hierarchie und einer auf ihre Reproduktion bezogenen vertikalen Schulstruktur grundlegend verändert. Durch die Demokratisierung der höheren Bildungsinstitutionen scheint das Bildungssystem als Ganzes aus seinen engen sozialstrukturellen Bindungen herausgelöst worden zu sein. Dieses historische Resultat der Schulentwicklung wird heute oft als Gewinn und Chance einer nun möglich gewordenen pädagogischen Autonomie der Schule verstanden. Dabei sind jedoch Tendenzen nicht zu übersehen, durch die mit der Demokratisierung des Gymnasiums und der Hochschulen als Institutionen zugleich diejenigen Prinzipien in Frage gestellt worden sind, die das deutsche Bildungssystem im Spektrum des internationalen Vergleichs seit dem 19. Jahrhundert positiv ausgezeichnet haben. Es sind dies sein wissenschaftsorientierter Fachunterricht, der ein auf Universitätsniveau qualifiziertes Lehrpersonal vorausgesetzt hat, und die hohe formale Bedeutung von Bildungsprozessen und -abschlüssen für die beruflich-soziale Karriere der Absolventen des Bildungssystems. Als Konsequenz der nicht nur in den alternativen Strömungen akzeptierten Relativierung dieser basalen Strukturmerkmale läßt sich eine zunehmende Peripherisierung des Bildungssystems innerhalb bestehender gesellschaftlicher Institutionen und sozialer Systeme absehen, die den sozialen Ansprüchen und Erwartungen leistungsorientierter Eltern und Schüler an professionellen Schulunterricht konfliktreich zuwiderlaufen kann.

LITERATUR

- ALBISETTI, J. C.: Secondary School Reform in Imperial Germany. Princeton 1983.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT (Hrsg.): Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970.
- MÜLLER, D. K.: Sozialstruktur und Schulsystem. Aspekte zum Strukturwandel des Schulwesens im 19. Jahrhundert. Göttingen 1977.
- MÜLLER, D. K./ZYMEK, B. (unter Mitarbeit von u. G. HERRMANN): Sozialgeschichte und Statistik des Schulsystems in den Staaten des deutschen Reiches, 1800-1945 (= Datenhandbuch zur deutschen Bildungsgeschichte. Bd. II: Höhere und mittlere Schulen. 1. Teil). Göttingen 1987.

- NOHL, H./PALLAT, I. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik. 1. Bd.: Die Theorie und Entwicklung des Bildungswesens. Langensalza/Berlin/Leipzig 1933.
- PAULSEN, E.: Das moderne Bildungswesen. In: LEXIS, w u. a.: Die allgemeinen Grundlagen der Kultur der Gegenwart (= Die Kultur der Gegenwart. Ihre Entwicklung und Ziele. Teil I, Abt. 1. Hrsg. von P. HINNEBERG). Leipzig/Berlin 1906, S. 54-86.
- STEIN, L. VON: Die Verwaltungslehre 5. Teil. Die Innere Verwaltung, 2. Hauptgebiet. Das Bildungswesen, 3 Teile. 2. neu bearb. Aufl. Stuttgart 1883/84.